

Herold, Anja

Verlust oder Befreiung. Instrumentale Lernabbrüche in der populären Musik

Hofmann, Bernhard [Hrsg.]: Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik? Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 187-198. - (Musikpädagogische Forschung; 25)



Quellenangabe/ Reference:

Herold, Anja: Verlust oder Befreiung. Instrumentale Lernabbrüche in der populären Musik - In: Hofmann, Bernhard [Hrsg.]: Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik? Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 187-198 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90686 - DOI: 10.25656/01:9068

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-90686>

<https://doi.org/10.25656/01:9068>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

Bernhard Hofmann
(Hrsg.)

Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?



Themenstellung: „Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?“ lautete das Motto, das der *Arbeitskreis musikpädagogische Forschung e.V.* für seine Jahrestagung 2003 in Regensburg wählte. Mit „Arbeiten“ ist vorliegend „Forschen“ gemeint, die planmäßige Suche nach neuem Wissen. Forschung ist dadurch ausgewiesen, dass die Art und Weise des Wissenserwerbs, die Suche nach neuen Erkenntnissen und deren Sicherung, kurz: die Forschungsmethoden planmäßig in den Blick kommen und einer ebenso umfassenden wie gründlichen Kritik unterzogen werden. Dass Musikpädagogik, sofern sie sich als wissenschaftliche Disziplin versteht, diesen Maßstäben zu genügen hat, dürfte unstrittig sein.

„Methodisches Arbeiten“ zeichnet sich aus durch prüfende und geprüfte Begleitung. Charakteristisch dafür sind bestimmte Modi, die Forschungsprozesse motivieren, in Gang bringen und ihnen Richtung verleihen. Zur methodischen Fundierung empirischer und nichtempirischer Forschung in der Musikpädagogik legen die Studien in diesem Band in je spezifischer Weise Rechenschaft ab.

Der Herausgeber: Bernhard Hofmann, Studien in München (Musikhochschule: Lehramt Musik an Gymnasien; Staatsexamina 1983/85; Universität: Musikpädagogik, Musikwissenschaft, Pädagogik; Promotion 1994). Privatstudium Gesang, Meisterkurse Dirigieren. 1985/94 Studienrat. Lehraufträge für Chorleitung an der Musikhochschule München sowie für Musiktheorie und Gehörbildung an der LMU München. 1994/96 wiss. Mitarbeiter am Institut für Musikpädagogik der LMU München. Seit 1996 Professor für Musikpädagogik an der Universität Regensburg.

Inhalt

Vorwort	7
----------------	---

Grundlagen

<i>Matthias Flämig</i> „Fragen die mit ‚was‘ beginnen, sind völlig falsch...“ (Karl Popper). Was heißt das für die Musikpädagogik?	13
--	----

<i>Andreas Lehmann-Wermser & Anne Niessen</i> „Deshalb weisen wir nochmals darauf hin, dass die von uns vorgeschlagenen Methoden auf keinen Fall als starre Regeln zu verstehen sind ...“ Über die Individualität methodologisch reflektierter Forschung	31
--	----

Zeitgeschichtliche Entwicklungen/ Historische Musikpädagogik

<i>Georg Maas</i> Empirische Forschung zur DDR-Musikpädagogik? Anmerkungen zur Forschungsmethodik	53
---	----

<i>Heike Talkenberger</i> Musikpädagogik im Bild Methodik und Praxis der Interpretation von Bildquellen	63
---	----

<i>Rainer Schmitt & Franz Riemer</i> Fotodokumente zur Jugendmusikbewegung – was sie verraten und was sie verschweigen	83
--	----

<i>Karen Voltz</i> Orgelunterricht am Lehrerseminar in Straubing Versuch einer Rekonstruktion	101
---	-----

<i>Silke Kruse-Weber</i> Reformansätze der Klavierpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts	119
--	-----

Empirische Musikpädagogik

Renate Müller & Martin Burr

Präsentative Forschungsmethoden zur Untersuchung von
Musikinstrumentenpräferenzen in Schulen

149

Anja Rosenbrock

Komposition als Gruppenprozeß - erforscht mit qualitativen
Methoden

169

Anja Herold

Verlust oder Befreiung

Instrumentale Lernabbrüche in der populären Musik

187

Bert Gerhard

Thematische Präferenzen zur Internetnutzung für den
Musikunterricht

Ein Vergleich quantitativer und qualitativer Forschungspraxis

199

Verlust oder Befreiung

Instrumentale Lernabbrüche in der populären Musik

Hintergrund

Ausgangspunkt meiner Untersuchung ist die Tatsache, dass die musikalischen Aktivitäten der meisten Kinder mit dem Älterwerden drastisch abnehmen.¹ Auch unter den erwachsenen Instrumental-Lernenden scheint die Anzahl derer, die nach einiger Zeit frustriert aufgeben, recht hoch zu sein.² In der Literatur finden sich einige Hinweise darauf, dass Mädchen und Frauen ihre musikalischen Aktivitäten häufiger und schneller wieder aufgeben als Jungen und Männer.³ Vor allem in der populären Musik stellen Instrumentalistinnen bis heute eine Randerscheinung dar,⁴ inwieweit Lernabbrüche hier eine Rolle spielen, ist bisher m. W. nicht erforscht.

Viele AutorInnen beschreiben den Prozess, welcher letztendlich zum Abbruch instrumentaler Aktivitäten führt, als Zusammenspiel vieler Faktoren. So werden u.a. externe Aspekte wie die Übesituation, das musikalische Umfeld, Instrumentalunterricht,⁵ sowie interne Aspekte wie etwa entwicklungspsychologische⁶ bis hin zu hormonellen Faktoren⁷ zum Gegenstand der Untersuchungen. Bei der empirischen Erforschung musikalischer Lernabbrüche und der Motivation zum Instrumentalspiel überwiegen bei weitem die quantitativ-statistischen Herangehensweisen. Bei meiner Literaturrecherche machte ich vor allem innerhalb der amerikanischen musikpsychologischen Forschung zwei Hauptstränge des Untersuchungsfokus aus: Ein Teil der empirischen Studien fragt nach dem Einfluss und

¹ Vgl. Zinnecker 1987; Jünger et al. 1994

² Vgl. Oerter & Bruhn 1998

³ Vgl. Zinnecker 1987; Sonderegger 1996; Cornelißen 2000

⁴ Vgl. Volke & Niketta 1994

⁵ Vgl. Jünger et al. 1994

⁶ Vgl. Bruhn 1989; Dollase 1992

⁷ Vgl. Hassler 1998

dem Verhältnis extrinsischer und intrinsischer Motivation beim Musizieren.⁸ Eine zweite Forschungsströmung steht in der Tradition der Leistungsmotivationsforschung.⁹ Hier wird innerhalb der Attributionstheorie davon ausgegangen, dass die wahrgenommenen Ursachen von musikalischem Erfolg oder Misserfolg die Motivation maßgeblich beeinflussen.¹⁰ Beide Forschungsströmungen finden sich auch im Rahmen der Fokussierung geschlechtstypischer Unterschiede musikalischer Motivation wieder.¹¹

Bemerkenswerterweise werden hier musikalische Tätigkeiten auch außerhalb professioneller Zusammenhänge sehr häufig an den Kategorien "Erfolg" und "Misserfolg" gemessen. Musikalische Leistungsmotive jenseits der Parameter "Hoffnung auf Erfolg" und "Furcht vor Misserfolg", also ästhetische, emotionale, soziale Momente, Motive der Selbstfindung und Selbstverwirklichung, oder das von Csikszentmihalyi (1992) beschriebene autotelische Flow-Erlebnis, ein selbstvergessenes Aufgehen im eigenen Tun¹² spielen vermutlich eine ebenso große Rolle, sind aber wesentlich schlechter zu messen.

Die in den o.a. Studien zugrundeliegenden Parameter "Fähigkeit", "Erfolg" und "Leistung" beziehen sich durchgängig auf institutionellen Unterricht und entspringen eher dem traditionellen musikalischen Wertekanon. Da populäre Musik von einer großen Vielfalt und Dynamik verschiedener Erscheinungsformen und Musizierpraktiken gekennzeichnet ist, sowie immer noch zu großen Teilen autodidaktisch erlernt wird, lassen sich allgemeine Aussagen über motivationale Faktoren hier kaum treffen. Entsprechend sind z. B. auch Befunde, nach denen Musikerinnen stärkerer extrinsischer Motivation bedürfen als Musiker¹³, immer nur auf eine bestimmte Art von Musikpraxis zu beziehen und nicht automatisch auf populäre Musik zu übertragen.

Meine hier vorgestellte Untersuchung befasst sich mit der Frage, welche Erfahrungen und Lebensverläufe zum Abbruch poplarmusikalischer Aktivitäten bei InstrumentalistInnen führen. Ziel ist nicht nur die Analyse der individuellen Umstände und subjektiven Bedeutung des Lernabbruchs, sondern auch der strukturellen Bedingungen, die zum Abbruch führen. So können meine Ergebnisse u.a. Grundlage für instrumentalpädagogische Überlegungen sein.

⁸ Vgl. z.B. Davidson et al. 1996; Hallam 1998

⁹ Vgl. z.B. Legette 1998; Austin & Vispoel 1998

¹⁰ Vgl. Weiner 1994

¹¹ Vgl. z. B. Schmidt 1995; Vogl 1993

¹² Vgl. Csikszentmihalyi 1992

¹³ Vgl. Vogl 1993, 116; Bastian 1989, 124

Methoden

Die direkte, quantitative Befragung von MusikerInnen nach der Motivation und den Motiven zum Musizieren stößt oft schnell an ihre Grenzen, da die Antworten meist unspezifisch ausfallen (z. B. "Spaß haben") und nur die Oberfläche von äußerst komplexen psychologischen Prozessen darstellen.¹⁴ Aus verschiedenen Gründen kommt für die hier entwickelte Fragestellung ein quantitativer Ansatz mit einem hohen Grad an Standardisierung nicht in Frage: Es scheint nur schwer möglich zu sein, der vermuteten Komplexität der Zusammenhänge zwischen Lebenslauf und musikalischem Werdegang bzw. dem Lernabbruch gerecht zu werden, indem sie in Variablen aufgesplittet werden. Darüber hinaus ist die Gefahr einer a-priori-Stereotypisierung männlicher und weiblicher Verhaltensmuster bei der Formulierung standardisierter Fragen zum Thema Lernabbruch besonders groß. Aufgrund des explorativen Charakters der Untersuchung und um das Einbringen eigener Klischees weitestgehend zu vermeiden, ist eine möglichst offene Herangehensweise angebracht, wie sie qualitative Verfahren ermöglichen. Momentan führe ich offene Interviews mit Frauen und Männern durch, die über eine längere Zeit hinweg ein Instrument im Bereich "Jazz/Rock/Pop" gespielt haben, und die diese Aktivitäten aus motivationalen Gründen aufgegeben haben.

Da das Interesse am Lebenslauf hier relativ stark themenzentriert ist, kommt ein rein narratives Interview, bei dem die Interviewten über weite Strecken frei erzählen, und der Interviewer hauptsächlich nachfragt, um die Erzählung in Gang zu halten, nicht in Frage. Aufgrund der besonderen Sensibilität und des explorativen Charakters der Thematik ist andererseits eine zu starke Vorstrukturierung der Fragen unbedingt zu vermeiden. Dem narrativen Element ist innerhalb der Themensetzung so viel Raum wie möglich zu geben. Die thematischen Relevanzkriterien der Interviewten sind von primärem Interesse. Als Kompromisslösung zwischen narrativem und teilstandardisiertem Leitfaden-Interview bietet sich das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982) an.¹⁵ Den Begriff "problemzentriert" halte ich jedoch für problematisch. Instrumentale Lernabbrüche stellen im Ganzen gesehen möglicherweise ein musikpädagogisches oder musikkulturelles Problem dar, jedoch nicht unbedingt ein Problem für den einzelnen Interviewten. Ich plädiere daher für die Bezeichnung "themenzentriertes Interview".

Bei den von mir bisher durchgeführten Interviews zeigte sich die besondere Sensibilität des Themas. Musikpraxis stellt im Leben vieler Menschen eine sehr emotionale, die gesamte Persönlichkeit prägende Erfahrung dar und der Verlust der Lust am Musizieren (oder die Befreiung von der Last des Musizierens) folg-

¹⁴ Einige Autoren empirisch-statistischer Studien erkennen dies einschränkend an, so z. B. Klüppelholz 1989; Pape & Pickert 1999, S.230

¹⁵ Vgl. Witzel 1982

lich ebenso. Instrumentale Lernabbrüche sind oft verwoben mit grundlegenden persönlichen Krisen und lebensgeschichtlichen Brüchen. Nur eine flexible Interviewtechnik, die auf individuelle Gegebenheiten eingeht, kann diesen oftmals empfindlichen Punkten gerecht werden.

Der Forschungsansatz der *Grounded Theory* ist im Zuge einer möglichst offenen, explorativen Herangehensweise, wie sie hier erforderlich ist, besonders geeignet. In Abgrenzung zum quantitativen Forschungsparadigma, wo vorab formulierte Theorien und Konzepte durch die Datenerhebung verifiziert bzw. falsifiziert werden, soll hier Theorie aus den Daten heraus gearbeitet werden.

Die Erhebung und Analyse von Datenmaterial erfolgt verschränkt, d.h. es werden zunächst geringe Datenmengen erhoben und analysiert, indem Fragen an das Datenmaterial gestellt werden (dieser Prozess wird "Kodieren" genannt.) Es wird gefragt nach Bedingungen, Interaktionen zwischen den Akteuren, Strategien und Konsequenzen. Durch das Kodieren werden vorläufige Konzepte entwickelt, die sich durch immer neue Befragung der Daten langsam zu einer Theorie verdichten. Bleiben Fragen unbeantwortet, müssen neue Daten erhoben werden.¹⁶

Wie auch Kleining¹⁷ für den heuristischen Ansatz beschrieb, wird der/die ForscherIn ermutigt, ja sogar aufgefordert, etwas Neues zu entdecken. Ausgegangen wird von einem (zwangsläufig subjektiven) Vorverständnis des Gegenstandes, das durch den Forschungsprozess überwunden werden soll, wobei sich der ursprüngliche Gegenstand verändern kann, d.h. die anfänglichen Vorstellungen von ihm treffen oft nicht mehr zu. Der Kurs der Untersuchung kann sich durch neu hinzukommende Erkenntnisse immer wieder ändern. Die Kriterien der Datenerhebung richten sich dabei nach den jeweils offenen Fragen ("theoretical sampling"). Diese Prämisse erscheint mir als eine wesentliche Voraussetzung dafür, etwas Neues zu entdecken und nicht nur die eigenen Ahnungen und Vorannahmen bestätigt zu sehen.

In diesem Sinne ist es auch erforderlich, eine große Streubreite unterschiedlicher Daten innerhalb der Themensetzung zu erheben, damit die entstehende Theorie einen möglichst großen Geltungsbereich hat. Werden durch erneute Datenerhebung und -befragung keine neuen Erkenntnisse gewonnen, ist die "theoretische Sättigung" erreicht.¹⁸

Im Rahmen der *Grounded Theory* werden zunächst durch den Prozess des Kodierens vorläufige Kategorien aus den Daten heraus entwickelt, die anhand neuer Daten verändert, weiterentwickelt oder auch wieder fallengelassen werden

¹⁶ Vgl. Glaser & Strauss 1967

¹⁷ Vgl. Kleining 1995

¹⁸ Vgl. Glaser & Strauss 1967

können. Viele der Kategorien entspringen jedoch nicht ohne das Vorwissen der Forscherin von alleine den Daten. Bereits in der frühen Entwicklung der *Grounded Theory* erkannten die Autoren an, dass kein Forscher ein unbeschriebenes Blatt ist, also Daten immer nur aus seiner individuellen Perspektive analysieren kann.¹⁹ Nach Strauss, der den Ansatz weiterentwickelte, kann das Kontext- oder Vorwissen der Forscherin als gleichberechtigte Datenquelle mit in die Analyse einbezogen werden.²⁰

Der Forschungsansatz der *Grounded Theory* ist also auch mit der Methodik des themenzentrierten Leitfadeninterviews durchaus kompatibel. Kategorien, die durch den Leitfaden vorgegeben sind, erweisen sich bereits während des Interviews, spätestens aber bei der Befragung der Daten entweder als relevant oder werden fallengelassen und werden ergänzt durch Kategorien, die allein durch die Daten nahegelegt werden.²¹

Ergebnisse

Aufgrund des frühen Stadiums meines Forschungsprojektes liegen bisher nur vorläufige Ergebnisse vor. Ich werde hier anhand einer von mir aus den Interviewdaten herausgearbeiteten zentralen Kategorie und ihrer Subkategorien a) meine Arbeitsweise im Sinne der *Grounded Theory* demonstrieren und b) erste vorläufige Erkenntnisse skizzieren. Als vorläufige Kategorien, die für den instrumentalen Lernabbruch eine Rolle spielen, erwiesen sich die Bereiche:

- Unterricht und Lernen
- Vereinbarkeit des Instrumentalspiels mit dem Alltag und etwaigen Umbrüchen und Veränderungen im Lebenslauf
- soziale Beziehungen
- Motivation zum Instrumentalspiel

Zentral ist der große Komplex der motivationalen Faktoren, der mit allen anderen Bereichen verwoben ist. Folgende motivationale Bereiche spielen bei den von mir interviewten Personen eine Rolle:

- Spaß/Spielfreude
- Identifikation/Selbstverwirklichung
- therapeutischer Nutzen
- soziale Motive
- Leistungsmotivation

¹⁹ Vgl. Glaser & Strauss 1967, S. 54, 75

²⁰ Vgl. Strauss 1998, S. 36 f.; vgl. dazu auch Kelle 1996

²¹ Vgl. Witzel 1996

Alle motivationalen Bereiche sind durch Überlappungen und zahlreiche Wechselwirkungen gekennzeichnet. Die hier vorgestellte Kategorie "Leistungsmotivation" erwies sich jedoch als zentral. Erstaunte mich bei meiner Literaturrecherche noch die starke Betonung des Leistungsaspektes innerhalb der Erforschung musikalischer Motivation, so zeigte sich in sämtlichen von mir durchgeführten Interviews der starke Einfluss dieses Wirkungskomplexes. Diese Tatsache ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass es sich bei meiner Stichprobe um LernabbrucherInnen handelt und nicht etwa um erfolgreiche MusikerInnen. Für den Lernabbruch haben Leistungsaspekte beim Musizieren also eine entscheidende Bedeutung. Ich habe nun die Subkategorien der Leistungsmotivation auf der Basis meiner Daten vorläufig miteinander in Beziehung gesetzt (siehe dazu auch das Diagramm am Ende dieses Kapitels).

Wenn Leistungsaspekte beim Musikmachen eine Rolle spielen, dann immer aufgrund der damit verbundenen (impliziten oder expliziten) Zielsetzung, die die musikalische Tätigkeit mit beeinflusst. Diese Ziele können selbst gesetzt oder von außen an die Interviewten herangetragen worden sein; zu unterscheiden wären dabei Fernziele und Nahziele (evtl. Etappenziele auf dem Weg zum Fernziel). Die Fernziele werden nicht immer als solche explizit formuliert, oft werden sie als "Traum" beschrieben und als unrealistisch erkannt (so z.B. der Traum, ein berühmter Musiker zu werden). Nichtsdestotrotz beeinflussen sie die Einschätzung des eigenen Leistungsstandes in Relation zum angestrebten oder erträumten Ziel. Die Bewertung der eigenen Leistung kann extern (als Fremdbewertung, z.B. durch Instrumentallehrer) oder intern erfolgen (auch hier gibt es, wie bei allen anderen Kategorien, Überlappungen und vielfältige Wechselwirkungen). Interne Bewertung, also Selbstbewertung, spielt bei den von mir Interviewten eine weit- aus größere Rolle als Fremdbewertung. Selbstbewertung kann erfolgen im Vergleich mit selbst erbrachten, früheren Leistungen oder im Vergleich mit externen Kriterien (z.B. Anforderungen bei der Aufnahmeprüfung an einer Musikhochschule) oder durch Vergleich mit den Leistungen anderer, der hier besonders zum Tragen kommt. Als eine Subkategorie des Vergleiches mit anderen kann die Konkurrenz gelten. Konkurrenz beinhaltet mehr aktive und interaktive Momente, z.B. das Annehmen oder Aufsuchen einer Konkurrenzsituation, somit auch die Annahme der dort aufgestellten Leistungskriterien. Konkurriert wird immer *um* etwas, häufig um die konkrete oder erwünschte Anerkennung durch MitspielerInnen, Eltern, LehrerInnen, Publikum etc. Konkurrenz und Vergleich mit den Leistungen anderer kommen bei den von mir Interviewten besonders im institutionellen Kontext zum Tragen. Oft werden institutionelle Angebote wie z.B. Instrumentalunterricht und Vorspiele bewusst genutzt, um die eigene Leistung besser einschätzen und steigern zu können.

So im folgenden Beispiel: Michael, 37, hat mit 15 angefangen, klassische Gitarre zu spielen, mit 16 E-Bass. Er träumt davon, "ein tierisch guter Bassist zu werden", und zieht ein Musikstudium ernsthaft in Erwägung, entscheidet sich jedoch dagegen, weil er seine musikalischen Fähigkeiten als zu gering einstuft. Nachdem er Bass anfangs autodidaktisch gelernt und mit Freunden eine Band gegründet hatte, beschließt er, Unterricht nehmen: *"Aber ich [...] war ehrgeizig und wollte mehr machen."* In der Musikschule tritt er der Big Band bei:

"[...] Und da waren Leute drin, die ganz unterschiedlich weit waren und ein paar, die schon sehr gut spielten, die vor allem auch Jazz improvisieren konnten, [...] und ich war dabei erst, das zu lernen. Also, technisch wär das kein Problem für mich gewesen, aber dann über irgendwelche Kirchentonleitern zu improvisieren und so, Walking Bass, da war ich ganz am Anfang und kam mir da [...] wie ein blutiger Anfänger vor. Und, ich weiß nicht, also, ich glaube, das waren die Gründe, weshalb ich da dann Schluss gemacht habe, relativ schnell. Und hab, ich weiß nicht mehr genau, ich glaub, ich hab dann so Gründe vorgeschoben, wie dass das irgendwie so kompliziert wär, da dauernd nach A. zu fahren. Das war schon sehr aufwändig, aber eigentlich war ich ein bisschen feige und wollte mich da nicht entblößen."

Zielgerichtetes Üben wird für ihn zur Qual, da seine hochgesteckten Ziele für ihn unerreichbar scheinen.

"Ja, ich hab da so ganz starke Schwankungen gehabt, also es gab dann einfach Wochen, wo ich miserabel geübt hab und dann hab ich, hab ich wirklich stundenlang geübt und.... Aber, um hinterher auch festzustellen, du hast jetzt zwar mal zwei, drei Tage lang stundenlang geübt, aber das muss eigentlich jeden Tag sein, damit du richtig zu was kommst. Und ständig so die Zweifel dabei. Sehr spät angefangen, und andere sind viel weiter und.... Konfrontiert mit diesen Engen, so dass... Zweifel daran, dass die musikalische Vorstellungskraft oder Musikalität überhaupt ausreichend sind, und so, das war immer alles sehr stark bremsend."

Seinen Bass verkauft er mit Anfang 20 wieder, danach spielt er noch einige Jahre lang Gitarre (klassisch und Pop) und gibt schließlich im Alter von 27 alle instrumentalen Aktivitäten auf. Sich dem Konflikt zwischen hohem Anspruchsniveau und der Selbsteinschätzung seiner musikalischen Fähigkeiten entzogen zu haben, wirkt für ihn befreiend. Eine Alternative stellt für ihn der Musikkonsum dar, der seinen Perfektions-Ansprüchen gerecht wird:

"Und [...] so sehr ich das liebe, wenn jemand perfekt sein Instrument beherrscht, und die Musik auch lebendig machen kann, wenn ich dran denke, was für abartige Mühen das sind, bis man das schafft, dann also lieber CD in

die Anlage und so (lacht). Dann muss man sich nicht vorstellen, was für eine Qual dahinter steckt, dann ist es einfach nur schön."

Anders der Werdegang von Lena, 25. Sie stammt aus einer Familie, in der auf die musikalische Ausbildung der Kinder viel Wert gelegt wurde. Als Kind hatte sie sieben Jahre lang Klavierunterricht. Im Alter von 14 bis 19 hat sie Schlagzeug (Set, Marimba, Percussion) gespielt. Sie verfolgt dabei kein konkretes Ziel wie Michael (Musikstudium), beim Musizieren überwiegen soziale Motive, so strebt sie z.B. immer nach der Aufmerksamkeit und Anerkennung ihrer Eltern. Ihr Werdegang ist sehr stark institutionell geprägt, was auch Wettbewerbssituationen mit sich bringt, da von Musikschule und privatem Klavierlehrer regelmäßig Vorspiele organisiert werden. Einerseits sucht sie den Schutz der institutionellen Musikpraxis (z.B. hat sie nicht den Mut, sich eine Band außerhalb der Musikschule zu suchen), andererseits wirken sich Konkurrenzsituationen ausschließlich negativ auf die Selbsteinschätzung ihrer musikalischen Fähigkeiten aus, erzeugen Leistungsdruck und Angst.

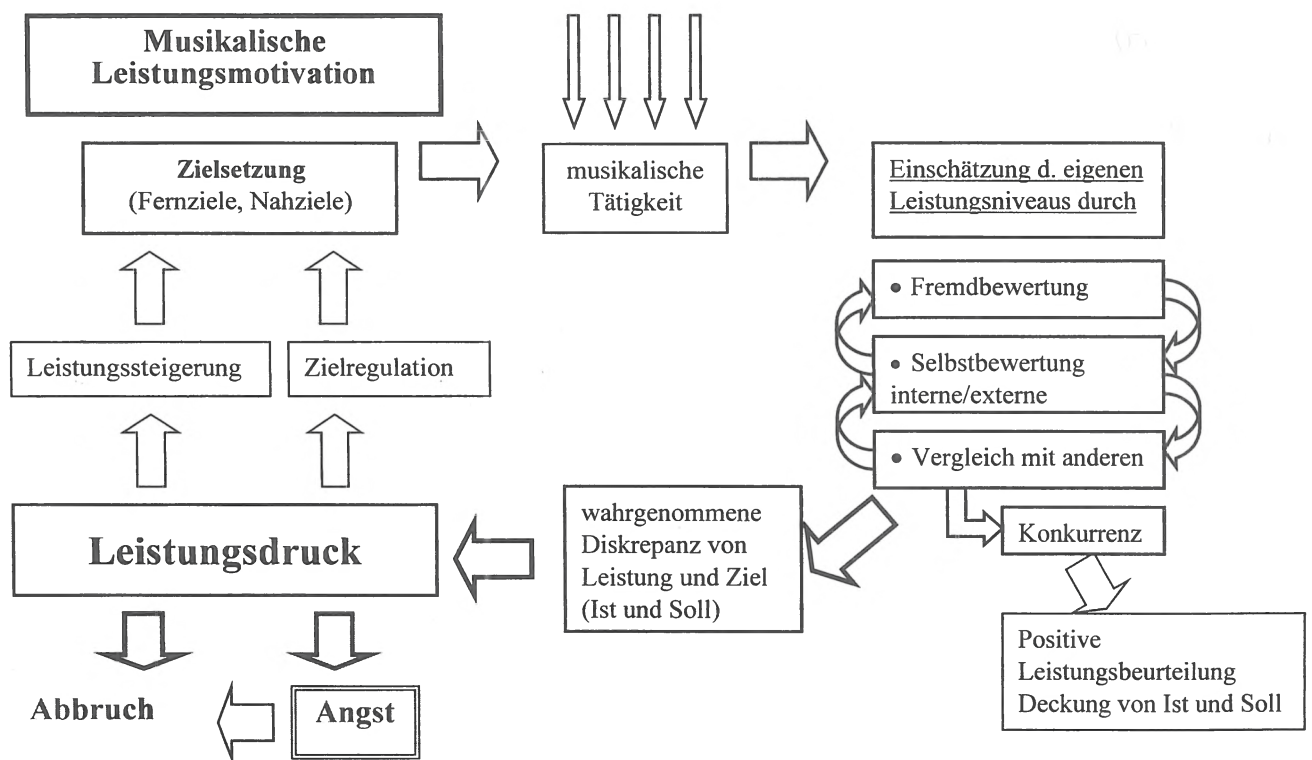
"Ich weiß nicht, beim Schlagzeug war ich ja selber relativ alt, als ich angefangen hab, da sind natürlich dann Kids, die so sieben, acht sind oder so. Und bei den Vorspielen hatte ich immer das Gefühl, Mann ey, für mein Alter bin ich eigentlich ganz schön (lacht) schlecht, wenn [die] dann so zwei Köpfe kleiner [sind], und das auch schon spielen können. Und beim Klavier sowieso, da hatten mich die anderen irgendwann echt überholt. Und das fand ich immer so ätzend, also das Gefühl. Also zu wissen, einfach dass andere halt viel mehr üben und halt viel schneller viel weiter kommen. Und dass ich da eigentlich selber dran schuld bin."

Von ihren Klavier-Vorspielen als Kind berichtet sie:

"Ich weiß nur, dass ich so ganz blöde Sachen gemacht hab, so bei Vorspielen, wenn ich dann da spielen sollte, da hatte ich so eine Panik, dann hab ich mir einmal so einen Verband einfach um die Hand gemacht (lacht) und bin hin und hab gesagt, ich wäre gestürzt gewesen, [...] ich kann nicht spielen."

Die Aufgabe ihrer instrumentalen Aktivitäten war zunächst nur als Unterbrechung gedacht. Sie findet jedoch seit Jahren nicht den Mut, wieder anzufangen, aus Angst, es könne nicht gut sein, was sie spielt.

Diagramm zur Kategorie "Musikalische Leistungsmotivation" und ihrer Subkategorien



Diskussion und Ausblick

Trotz der Vorläufigkeit meiner Ergebnisse lassen sich einige Tendenzen erkennen: Das Anlegen einer Leistungsmesslatte an musikalische Tätigkeiten führt, neben anderen Faktoren, bei den von mir Interviewten durchgängig zur Demotivation und zum Abbruch der Instrumentalpraxis. Die Wahrnehmung einer Diskrepanz zwischen Zielen und eigener Leistung führt auf die Dauer weder zur Regulation der Ziele (Herabsetzung des Anspruchsniveaus, Anpassung an die tatsächlichen Möglichkeiten) noch zu einer Leistungssteigerung. Leistungsdruck erzeugt Ängste und führt schließlich zum Abbruch.

Dass Instrumentalspiel immer auch eine Leistung darstellt, steht außer Frage. Zu untersuchen wäre, *welche* Vorstellungen von musikalischer Leistung die Instrumentalpraxis lenken und, in diesem Falle, be- und letztlich verhindern, und woher diese Vorstellungen rühren. Dass Instrumentalspiel als Qual empfunden wird und Angst erzeugt, dass der Abbruch musikalischer Aktivitäten als Befreiung empfunden wird (Beispiel Michael) oder trotz der Empfindung eines tiefgreifenden Verlustes neuerliche Zugänge zum Instrumentalspiel versperrt erscheinen (Beispiel Lena), sind als Phänomene unserer (musikalischen) Kultur zu werten und als solche ernst zu nehmen.

Im Sinne der *Grounded Theory* wäre es, auch Vergleichsgruppen außerhalb der eigentlichen Zielgruppe heranzuziehen. So würde ein Vergleich mit Lernabbrüchen beispielsweise im Sport oder im Rahmen einer Berufsausbildung Aufschluss darüber geben, inwieweit meine Befunde musik- bzw. instrumentalspezifische und inwieweit übergreifende Phänomene beschreiben.

Ob sich im weiteren Verlaufe meiner Arbeit die Kategorie "Geschlecht" als relevant herausstellt, bleibt für mich noch offen. Obwohl es vielfach belegt ist, dass das Geschlecht eine wesentliche Rolle beim Umgang mit Musik spielt, bleibt die Frage, inwieweit ich im Rahmen der hier vorgestellten Fragestellung und des methodischen Ansatzes Geschlechterdifferenzen aus den Daten herauslesen kann, ohne sie von außen hinein zu interpretieren.

Literatur

- Austin, James R./Vispoel, Walter P. (1998): *How American Adolescents Interpret Success and Failure in Classroom Music: Relationships Among Attributional Beliefs, Self-Concept and Achievement*. In: *Psychology of Music* 26 (1998). S. 26 – 45.
- Bastian, Hans Günther (1989): *Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen*. Mainz: Schott.
- Bruhn, Herbert (1989): *Über die unterschiedliche Funktion des Lehrers im Musikunterricht mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen*. In: *Das Orchester* 5 (1989). S. 498 – 502.

- Cornelißen, Waltraut (2000): *Freizeit - freie Zeit für junge Frauen und Männer?* In: Cornelißen, Waltraut/Gille, Martina/Knothe, Holger et al. (Hg.): *Junge Frauen - junge Männer. Daten zur Lebensführung und Chancengleichheit*. Opladen: Leske+Budrich. S. 135 – 204.
- Csikszentmihalyi, Mihalyi (1992): *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta (2. Aufl.).
- Davidson, J.W./Howe, M.J.A./Sloboda, J.A. (1996): *The Role of Parents and Teachers in the Success and Failure of Instrumental Learners*. In: *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 127 (1996). S. 40 – 44.
- Dollase, Rainer (1992): *Mit 25 ist alles vorbei. Zur Entwicklungspsychologie jugendlichen Musikinteresses*. In: *Das Orchester* 4 (1992), S. 426 – 429.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory - Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Hallam, Susan (1998): *The Predictors of Achievement and Dropout in Instrumental Tuition*. In: *Psychology of Music* 26 (1998). S. 116 – 132.
- Hassler, Marianne (1998): *Musikalische Begabung in der Pubertät: biologische und psychologische Einflüsse*. Augsburg: Wißner.
- Jünger, Werner/Merkel, Roland/Rectanus, Hans (1994): *Faktoren des Scheiterns. Über den Abbruch der Instrumentalausbildung an Musikschulen*. In: *Üben & Musizieren* 4 (1994). S. 3 – 9.
- Kelle, Udo (1996): *Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory*. In: Strobl, Rainer (Hg.): *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Baden-Baden: Nomos. S. 23 – 47.
- Kleining, Gerhard (1995): *Lehrbuch entdeckende Sozialforschung Bd.1. Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik*. Weinheim: Beltz / Psychologie Verlags Union.
- Klüppelholz, Werner (1989): *Motivation von Erwachsenen zum Instrumentalspiel*. In: Holtmeyer, Gert (Hg.): *Musikalische Erwachsenenbildung*. Regensburg: Gustav Bosse. S. 115 – 122.
- LeGette, Roy M. (1998): *Causal Beliefs of Public School Students about Success and Failure in Music*. In: *Journal of Research in Music Education* 46/1 (1998). S. 102 – 111.
- Oerter, Rolf/Bruhn, Herbert (1998): *Musizieren*. In: Bruhn, Herbert/Rösing, Helmut (Hg.): *Musikwissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 330 – 348.
- Pape, Winfried/Pickert, Dietmar (1999): *Amateurmusiker: Von der klassischen bis zur populären Musik. Perspektiven musikalischer Sozialisation*. Frankfurt a. M. (u.a.): Peter Lang.
- Schmidt, Charles P. (1995): *Attributions of Success, Grade Level, and Gender as Factors in Choral Students' Perceptions of Teacher Feedback*. In: *Journal of Research in Music Education* 4 (1995). S. 313 – 329.
- Sonderegger, Helmut (1996): *Beweggründe für den "Lernabbruch" an Musikschulen. Eine empirische Studie über den Instrumentalunterricht in Vorarlberg*. Anif/Salzburg: Müller-Speiser.
- Strauss, Anselm L. (1998): *Grundlagen qualitativer Forschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink. (2. Auflage).
- Weiner, Bernard (1994): *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz (3. Aufl.).
- Witzel, Andreas (1982): *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a. M., New York: Campus.

- Witzel, Andreas (1996): *Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen*. In: Strobl, Rainer (Hg.): *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Baden-Baden: Nomos. S. 49 – 75.
- Vogl, Mona (1993): *Instrumentenpräferenz und Persönlichkeitsentwicklung. Eine musik- und entwicklungspsychologische Forschungsarbeit zum Phänomen der Instrumentenpräferenz bei Musikern und Musikerinnen*. Frankfurt a.M. (u.a.): Peter Lang.
- Volke, Eva/Niketta, Rainer (1994): *Rock und Pop in Deutschland. Ein Handbuch für öffentliche Einrichtungen und andere Interessierte*. Essen: Klartext.
- Zinnecker, Jürgen (1987): *Jugendkultur 1940-1985*. Opladen: Leske + Budrich.

Anja Herold
 Klein Köhren 2
 27243 Becheln
 Email: Anja-Herold@t-online.de